



Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe.

Yannick Le Marec, Anne Vezier

► To cite this version:

Yannick Le Marec, Anne Vezier. Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe.. Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire, 2006, 6, pp.160-173. hal-01063015

HAL Id: hal-01063015

<https://hal.science/hal-01063015>

Submitted on 11 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe.

Yannick Le Marec, CREN (Université de Nantes), IUFM des Pays de la Loire
Anne Vézier, CRHIA (Université de Nantes), IUFM des Pays de la Loire

Nous souhaitons aborder dans cet article le débat dans la classe du point de vue de la didactique de l'histoire. Nous excluons donc tout ce qui peut concerner le débat citoyen, le débat pour « construire un rapport critique à la citoyenneté »¹ même s'il ne peut exister de débat dans la classe sans que cette dimension soit présente. Le débat dont il s'agit ici n'a rien à voir avec les spectacles médiatiques. S'il est possible de le définir par l'analyse contradictoire d'une question, c'est aussi un débat pour savoir. À la différence de ceux qui débattent dans les médias, les élèves ne savent pas. Ils peuvent avoir des réponses aux questions qu'on leur pose dans le cadre d'une pensée commune, mais fondamentalement, les discussions qui se mènent dans la classe constituent des moments d'apprentissage et donc d'accession à un raisonnement historique. Ce type de débat est proche de celui qui est mené par les savants. Notre projet est d'ailleurs de travailler sur les relations entre les pratiques scientifiques et les pratiques scolaires. Il est de réfléchir au sens et à l'intérêt d'une transposition de la pratique du débat en histoire avec l'intention de permettre aux élèves de concevoir autrement la discipline. L'histoire n'est pas constituée seulement d'une suite de vérités établies. Certains énoncés sont discutés, parfois longuement dans la communauté scientifique. Notre intention est de montrer que les difficultés rencontrées par les historiens intéressent les didacticiens.

Le débat introduit une perturbation dans la forme scolaire traditionnelle. Que se passe-t-il en effet quand on demande à des élèves leur avis sur les réponses contradictoires des historiens ? Quels vont être les moyens mis en œuvre pour sortir de l'incertitude et produire une réponse acceptable scolairement ? On verra que notre choix est d'observer la reconstruction d'une textualité du savoir. La volonté de travailler sur la Première Guerre mondiale n'est pas anodin. Il correspond à l'existence d'un débat historiographique important depuis plusieurs années et à la persistance d'une mémoire forte² marquée par les horreurs de la guerre des tranchées. Il semblait intéressant, dans ce contexte, de confronter les élèves au débat scientifique, du moins à une partie de ce débat, de les faire discuter et formuler des réponses écrites. Cependant, qu'il s'agisse du cadre théorique pour construire la situation et analyser les résultats, ou de l'évaluation des savoirs et des compétences construits à travers une seule séquence annuelle, le bilan de cette recherche laisse émerger surtout des questions et invite à poursuivre la recherche dans ce domaine³.

1 – Le débat, une pratique essentielle de la communauté scientifique

On pense d'abord aux grandes questions de l'historiographie, celles qui ont fait l'objet de longues controverses, et notamment au cas de la Révolution française qui constitue « une des rares questions vraiment ouvertes, au sens où aucune explication n'a obtenu définitivement gain de cause, que les acquis d'une école ont été remis en cause dans l'opinion, dans les programmes et dans les

¹ - Charles Heimberg, « Discuter en classe pour construire un rapport critique à la citoyenneté », *Le cartable de Clio*, n°3, 2003, p. 254-264.

² - Sur la notion de mémoire forte, voir Enzo Traverso, *Le passé, modes d'emploi*, Paris, La Fabrique, 2005, p. 54-65.

³ - Une description précise de la recherche a été produite lors de deux communications : Yannick Le Marec et Anne Vézier, « Débat des historiens et débat d'histoire dans la classe : questions sur la transformation du savoir », communication au colloque *Didactiques : quelles références épistémologiques ?*, Bordeaux, mai 2005 et *id.* « Refus du débat collectif et engagement à l'écrit », communication au colloque *Adolescences, entre défiance et confiance*, Roubaix, avril 2006.

classes »⁴. On peut évoquer aussi les débats sur la notion de révolution industrielle, le débat entre Michel Foucault et les historiens à l'occasion de la sortie de son livre *Surveiller et punir*, ou encore l'*Historikerstreit*, la « querelle des historiens allemands. Ces grands moments de l'historiographie ont pu susciter des avancées scientifiques et des clarifications épistémologiques, elles ont comme point commun d'avoir dépassé les limites des spécialistes de la question dans la communauté scientifique des historiens. C'est un des caractères de certaines questions historiographiques que de trouver des prolongements dans l'espace public et de courir le risque, à ce moment-là, de mettre les objets du débat en tension entre les dimensions scientifiques, sociales et politiques.

Il existe cependant bien d'autres échelles du débat historien qui permettent de le circonscrire dans des lieux spécifiques. C'est la nature des colloques que de constituer des lieux de débat formalisés où il s'agit de confronter des points de vue, d'exercer un sens critique et de questionner sur la méthodologie. D'autres lieux sont cependant aussi importants, les jurys de thèses, les comités de lecture des revues spécialisées, les réunions et les congrès d'associations de spécialistes, les séminaires de recherche. Nous n'avons pas la place pour développer ici les spécificités de ces lieux du débat historien mais leur caractère essentiellement oral ne doit pas rendre négligeable leur rôle dans la construction du savoir historique. Parlant des séminaires de recherche, nous nous rapprochons davantage des lieux où se discute et se construit le geste historien, dans l'attention portée au travail de l'expert ou au contraire, dans le souci de faire progresser l'apprenti-chercheur. Mais encore, cette échelle ne rend pas compte des interactions qui interpellent, orientent, corrigent et permettent finalement l'écriture d'énoncés nouveaux. La « vie de laboratoire » de l'historien, que peu d'entre-eux, même professionnels connaissent au sens que peuvent lui donner les chercheurs des « sciences dures », est un espace flou et mouvant, entre bibliothèques et archives, voyages, bureaux, courriers électroniques, mais qui constitue pourtant le terrain sur lequel, dans la multiplicité des interactions verbales, se débattent les problèmes de l'histoire.

De fait, la notion de débat historiographique existe bien dans la littérature historique mais elle est circonscrite à la mise en évidence des arguments des protagonistes et de l'avancée des connaissances sur les questions débattues⁵. Les travaux savants sur le débat en histoire relèvent donc davantage d'une histoire des idées que d'une réflexion sur les pratiques. Même Michel de Certeau, pourtant attentif aux dimensions sociale et pratique de l'opération historiographique, n'insiste pas sur la notion de débat et sur la communauté scientifique comme espace de débat et donc de négociation, de co-construction des énoncés historiques. L'écriture de l'histoire est pourtant aussi le résultat des débats. Michel de Certeau a mis en évidence le caractère feuilleté de l'écriture historique. Selon lui, « se pose comme historiographique le discours qui "comprend" son autre – la chronique, l'archive, le document »⁶. Mais le régime de scientificité de l'histoire oblige aussi à mettre en valeur les emprunts à la communauté scientifique du chercheur. Citations et références bibliographiques en notes de bas de pages constituent l'autre composante du texte feuilleté. Dans ce cas, il n'est plus seulement l'introduction d'un effet du réel, il est aussi les points d'accroche, qu'il faut entendre comme points d'appui et comme points de débat. La « reconstitution textuelle » de l'écriture historique ne peut effacer le caractère polyphonique du discours. Il appartient alors au bon lecteur, au « lecteur modèle » d'Umberto Eco, de retrouver les éléments du ou des débats de référence, ceux dans lesquels le texte s'insère, leur répond ou les prolonge. On trouverait un exemple abouti de cette démarche dans le travail de Carlo Ginzburg, *Le fromage et les vers*. Non seulement l'introduction pose le livre dans l'espace du débat historiographique des dix années précédentes sur la notion de « culture populaire » mais le texte est

⁴ - Jean-Clément Martin, « Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique. Le cas de la révolution française », in Alain Boureau et alii, *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, Actes de l'Université d'été de Blois, septembre 1993, IUFM de Créteil, Toulouse et Versailles, 1994, p. 140.

⁵ - Deux exemples : Raya Cohen (Université de Tel-Aviv), « Le débat historiographique en Israël autour de la Shoah : le cas du leadership juif », in *Bulletin de l'IHTP*, n° 72, 2002 et Vincent Duclert (EHESS), « Les historiens et la destruction des Arméniens », in *Vingtème Siècle, Revue d'histoire*, n°81, janvier-mars 2004.

⁶ - Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard (Folio), 2002 (1975), p. 130.

construit comme une discussion permanente entre les catégories des inquisiteurs, celles construites par les historiens avec lesquels Ginzburg débat, et celle qu'il faut trouver pour comprendre vraiment Menocchio. On peut relire avec attention le paragraphe 15 du livre pour voir une écriture pleinement réflexive, écartant une à une les hypothèses du chercheur, répondant à Robert Mandrou, à Geneviève Bollème, à Michel Foucault, pour finalement proposer une ouverture originale⁷. Avec cette écriture ouverte sur le débat historiographique – ainsi que sur la problématisation en histoire – on est bien dans le dialogisme, au sens bakhtinien du terme, quand « les textes se parlent entre eux »⁸.

2 – Introduire le débat dans la classe

Cette conception de l'histoire est aujourd'hui fortement éloignée de celle qui a cours dans les classes françaises. Mais, sans prendre comme référence des écritures aussi élaborées que celle de Ginzburg, plusieurs études rendent compte de l'écart entre une pensée historique, dont le discours « tend certes à la vérité, mais ne l'atteint pas, et souligne la part d'interprétation inhérente à toute mise en discours, et à toute construction des faits »⁹, et une école qui « construit chez les élèves une conception du savoir comme vérité établie »¹⁰. L'introduction de débats d'histoire dans la classe est d'abord une nécessité pour permettre aux élèves de mettre en œuvre une autre conception du savoir. Depuis la fin des années quatre-vingt, la didactique des sciences travaille sur la question du débat. La notion de débat scientifique, introduite par Johsua et Dupin en 1989 constitue une référence explicite au travail du chercheur¹¹. Elle insiste en particulier sur l'importance des discussions dans le fonctionnement de l'activité scientifique, sur l'idée que la formation de la pensée scientifique ne peut se réduire à l'expérimental. On ne peut aussi confiner le débat scientifique à l'exposition des arguments et des conceptions différentes¹². Le débat doit chercher à construire une réponse qui permet aux élèves de s'affranchir de la pensée commune et d'accéder à la pensée scientifique. Pour Christian Orange, cette construction ne peut s'opérer qu'en portant une grande attention au processus de problématisation. Selon lui, la problématisation est l'exploration et la délimitation du champ des possibles. Cela peut se réaliser par la construction de schémas, souvent sous la forme d'affiches collectives, qui permettent aux élèves de faire des propositions raisonnées à la classe. Le débat devient alors un moment de confrontation de ces propositions et de construction des nécessités scientifiques. Ces nécessités ou conditions de possibilités des solutions proposées sont les marques de la démarche scientifique. De ce fait, dans le cadre de la problématisation, les « solutions » ne constituent pas l'aboutissement de la démarche mais ce sont les « raisons » qui permettent de comprendre les points de vue en présence. Cette perspective épistémologique propose de quitter une conception assertorique du savoir pour une conception apodictique¹³.

En français aussi, l'attention aux pratiques langagières a permis de donner du sens au débat. C'est le cas du débat interprétatif sur le texte littéraire à l'intérieur duquel chaque lecteur – débateur est autorisé à donner sa propre compréhension du texte. L'objectif est d'abord d'aider l'élève à percevoir et exprimer son cheminement interprétatif car sa lecture est nourrie de sa culture personnelle, « elle-même façonnée tout au long de son histoire, donc métissée et encore brassée

⁷ - Carlo Ginzburg, *Le fromage et les vers*, Paris, Aubier, 2002, (1980), p. 69-70

⁸ - Umberto Eco, *De la littérature*, Paris, Grasset, 2002, p. 269.

⁹ - Nicole Tutiaux-Guillon, « L'histoire scolaire en France. Un modèle résistants aux débats et aux controverses », in *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, L'Harmattan, 2003, p. 269.

¹⁰ - François Audigier, « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in Maulini et Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*, De Boeck, 2005, p. 112.

¹¹ - Samuel Johsua et Jean-Jacques Dupin, *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Berne, Peter Lang, 1989.

¹² - Christian Orange et alii, « Écrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire », *ASTER*, n°33, 2001, p. 113.

¹³ - Christian Orange, « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n°3, 2005, p. 69-93.

dans les profondeurs de son inconscient »¹⁴. Il est ensuite, non d'imposer un cadre de lecture, mais de permettre « un passage vers une interprétation autre, moins autoréférencée, décentrée, et donc intersubjective »¹⁵.

C'est aussi le cas de l'élève écrivant pour lequel les activités écrites et orales lui permettent de devenir « auteur de sa parole »¹⁶. « Est auteur celui qui fait siens la culture, les savoirs, les discours entendus et qui les réorganise, les traduit, les réinvente à partir de sa propre expérience intellectuelle, émotionnelle et sociale »¹⁷. Dans ce cadre, le débat permet de froter les interprétations, de penser l'autre, de construire des positions par la négociation, les ajustements intersubjectifs. Dominique Bucheton utilise le concept bakhtinien de dialogisme pour montrer que c'est l'auteur qui réorganise, « qui réorchestre la polyphonie des voix », tout en leur donnant une unité de ton et de sens. Le débat est pour elle une activité « réflexive » qu'elle définit comme « l'entrelacement de différents plans : cognitifs, socio-affectifs, linguistiques, etc., entrelacement dynamique et créatif sur le plan verbal par lequel le sujet sémiotise son expérience, la culture rencontrée, les discours entendus »¹⁸.

3 – Qu'est-ce qu'un débat d'histoire ?

Le rôle du débat en histoire n'est sans doute pas identique à celle que les didacticiens des sciences (dans le cadre théorique de la « problématisation ») et des lettres (dans le cadre de « l'élève auteur ») peuvent lui donner. Il est cependant possible de réfléchir aux questions posées par ces propositions. En quoi peut consister l'exploration du champ des possibles dans la perspective de comprendre un événement ? Quel est le point d'appui des élèves pour engager un tel processus cognitif dont Nicole Lautier a montré à la fois l'importance et la difficulté¹⁹ ?

La notion de distance est sans doute un outil à condition de considérer qu'il s'agit bien de produire de la distance, c'est-à-dire de refuser l'illusion d'une compréhension immédiate. Carlo Ginzburg insiste beaucoup sur le besoin de distance, et l'importance de différer la compréhension. Il évoque même « la fécondité de l'ignorance » et sa mise en œuvre dans ce qu'il nomme la pratique de « l'étrangement » qui consiste à regarder les choses comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens » et dont il établit une genèse historique du processus dans le premier chapitre de *À distance*²⁰. De cette manière et en éliminant soigneusement plusieurs possibilités de compréhension de « l'étrange vision du monde » de Menocchio, Ginzburg établit ainsi comme une nécessité le fait que sa grille de lecture du monde renvoyait à une culture différente de celle qui s'exprimait dans la page écrite. Menocchio lisait « d'une façon qui n'était pas programmée » et faisait « du livre un usage à rebrousse-poil »²¹. On mesure toute la difficulté et, en même temps, la richesse d'une telle perspective pour la classe. Pour comprendre les choix et les actions des hommes, il faut d'abord installer dans la classe une distance et un refus de comprendre immédiatement. Le débat peut être le moment de sa construction, utilisant de manière heuristique les possibilités de l'imagination collective pour explorer les possibles, discuter de leur pertinence dans le contexte considéré, et finalement établir ce que Reinhart Koselleck a appelé le champ d'expérience et l'horizon d'attente des acteurs de l'histoire.

Penser le débat du côté de « l'élève auteur » requiert d'autres exigences. Du côté de l'histoire, cela oblige à penser d'abord la capacité des élèves à produire et donc à écrire de l'histoire. Ici, les

¹⁴ - Anne Jorro, *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999, p. 119.

¹⁵ - *Id.*, p. 120.

¹⁶ - Dominique Bucheton, « Devenir l'auteur de sa parole », *Eduscol*, janvier 2002.

¹⁷ - Dominique Bucheton, « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? », in L. Collès, *Didactique des langues romanes*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2001.

¹⁸ - Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, *Parler et écrire pour penser apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF, 2002, p. 42.

¹⁹ - Nicole Lautier,

²⁰ - Carlo Ginzburg, *À distance*, Paris, Gallimard, 1998. Voir aussi « Carlo Ginzburg, "L'historien et l'avocat du diable" », entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal, *Genèses*, n°53, décembre 2003, p. 113-138.

²¹ - Carlo Ginzburg, « De près, de loin », *Vacarme*, janvier 2002.

difficultés proviennent tout autant de la forme scolaire qui contraint le travail des élèves, on y reviendra, que des conceptions des enseignants qui considèrent d'abord le caractère normé des productions scolaires. Cela exige aussi de considérer la classe comme un « lieu social » au sens de Michel de Certeau, un lieu dont il ne s'agit pas de gommer les caractéristiques mais, au contraire, d'en tirer parti pour faire de cette écriture la production du lieu. Expériences et vécus, mémoires sociales et culturelles, la production du lieu ne peut s'affranchir de ces réalités de même qu'elle doit travailler dans la tension entre développement individuel et recherche d'un référent commun. C'est dans ce cadre complexe et dans le respect des vérités établies que la construction d'une interprétation devient la perspective du groupe. Le débat est alors le moment pendant lequel chacun doit trouver les ressources pour inscrire son point de vue dans la construction commune.

Quand, en 2003, nous avons entrepris cette recherche sur le débat d'histoire, notre approche était plus empirique et c'est d'abord la situation de départ à créer qui a retenu notre attention. Alors que le débat en sciences avait surtout pour objet des problèmes aujourd'hui scientifiquement solutionnés, quand le débat littéraire permettait aux élèves d'élargir leur capacité d'interprétation, notre choix s'est porté sur un débat actuel parmi les historiens. Que pouvait-il se passer dans la classe si on proposait aux élèves deux réponses à un problème historique ?

4 – Le débat des historiens sur la Grande Guerre

Dès 1988, dans la revue *L'Histoire*, Stéphane Audouin-Rouzeau expliquait que le sentiment national avait servi « d'armure morale chez la majorité des combattants ». En 1998, il évoquait le consentement des soldats à la violence. En 2000, *14-18, retrouver la guerre*²² insiste sur la « culture de la violence », le « nationalisme de croisade » et la « profondeur du deuil ». Les thèses des auteurs ne sont pas nouvelles²³ mais la systématisation, et notamment la notion de « culture de guerre » au singulier, donne à l'ouvrage un caractère essentiel. Leur perspective est celle de l'histoire culturelle et le point de départ est radical : la Grande Guerre « a acquis une dimension incompréhensible dans la mesure où rien de ce qu'ont éprouvé les contemporains du conflit dans l'ordre du patriotisme, du sens de la guerre et de la mort à la guerre, ne peut plus être compris, ni même approché »²⁴. La conséquence de cette approche fondamentale est pour les auteurs la nécessité de reprendre à nouveaux frais la question des témoignages. L'historiographie a « aseptisé » la violence combattante. Les historiens ont subi « une certaine forme de dictature du témoignage ». La responsabilité de Jean-Norton Cru dans ce processus est importante.

En 2001, *14-18, le cri d'une génération*²⁵ se présente comme une réponse à l'ouvrage des historiens de Péronne. C'est d'abord une défense du travail de Jean-Norton Cru mais Rémy Cazals et Frédéric Rousseau récusent aussi la « thèse du consentement patriotique » parce qu'elle « s'accompagne d'une occultation systématique des contraintes imposées aux combattants ». Par opposition à la notion de culture de guerre, ils développent celle d'une culture de l'obéissance. Leur critique est aussi vigoureuse quant à l'usage des témoignages par Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker.

On constate que cette controverse scientifique a généré plusieurs types de débats :

- Sur contrainte et consentement

Antoine Prost met l'accent sur ce débat en 2002, même s'il tente d'en nier l'intérêt, comme il reprochera ensuite à ces auteurs de durcir leurs positions. C'est pourtant Prost qui introduit les expressions d'« école de la contrainte » et d'« école du consentement »²⁶.

- Plus largement, le débat historiographique se centre sur des concepts comme celui de « culture de guerre » et celui de « brutalisation ». Cette nouvelle dimension du débat a l'avantage de dépasser le

²² - S. Audouin-Rouzeau et A. Becker, *14-18, retrouver la guerre*, Paris, Seuil, collection Folio, 2003 (2000).

²³ - « Violence et consentement : la “culture de guerre” du premier conflit mondial », in J.-P. Rioux et J.-F. Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997, p. 251-271.

²⁴ - *14-18, retrouver la guerre*, op. cit., p. 23.

²⁵ - Rémy Cazals et Frédéric Rousseau, *14-18, le cri d'une génération*, Toulouse, Privat, 2001.

²⁶ - Antoine Prost, « La guerre de 1914 n'est pas perdue », *Le Mouvement Social*, n° 199, avril-juin 2002, p. 95-102.

cadre des historiens de la Grande Guerre parce que la violence de guerre est un champ fortement travaillé par les historiens de la Seconde Guerre mondiale et finalement par ceux qui s'intéressent à la violence du XX^e siècle²⁷.

- La question des témoignages est posée dès *Le cri d'une génération* mais elle rebondit avec l'article puis l'ouvrage de C. Prochasson qui discutent la méthode critique de Jean-Norton Cru.

- Une dernière dimension nous semble essentielle. Elle concerne la manière dont se déroule un débat dans une communauté scientifique. Or, celui-ci se mène à plusieurs niveaux : une forte réactivité, pour ne pas dire combativité, des historiens, de plus en plus nombreux, autour de Cazals et Rousseau, un quasi refus du débat de la part des historiens de Péronne, doublé d'une forme à peine voilée d'ostracisme²⁸.

Heureusement, à partir de 2003, plusieurs ouvrages permettent de prendre la véritable mesure du renouveau historiographique de la Grande Guerre. C'est surtout le cas du livre de Jay Winter et Antoine Prost. Le débat consentement ou contrainte y est fortement relativisé : « cette question n'est pas vraiment centrale pour les historiens anglo-saxons » écrivent-ils. En revanche, dans le débat français des années 2000, elle tient une place envahissante²⁹. Si le livre ne cherche pas à expliquer ce paradoxe et consacre à peine deux pages aux différents aspects d'un « débat envahissant », il permet tout au moins de le mettre en perspective avec la notion de configuration historiographique³⁰.

5 – Le choix de « contrainte et consentement »

En septembre 2003, nous choisissons de préparer un travail de recherche en didactique sur ce débat historiographique et nous décidons de le centrer sur la question du consentement et de la contrainte. Trois ans plus tard, ce choix peut apparaître réducteur. Pourtant, au moment où nous prenons la décision, il est justifié par la manière dont les nouveaux manuels de Première abordent la question et par la documentation accessible aux lycéens et à la plupart des enseignants.

Les nouveaux manuels de Première paraissent au printemps 2003 et leur examen ne laisse aucun doute : les nouveaux savoirs sur la Grande Guerre sont présentés de manière hétérogène. Certains relativisent la question en la plaçant dans un dossier, parfois sous la forme d'une interrogation : *Comment ont-ils tenu ?* (Hachette), *Les soldats ont-ils été forcés ou le plus souvent consentants ?* (Bordas). Parmi ceux-ci, seul le Bertrand-Lacoste présente un dossier avec les deux points de vue historiographiques (*Les historiens et la Première Guerre Mondiale : consentement ou obéissance ?*). D'autres reprennent sans discussion le concept de « brutalisation » (Hatier, Bréal, Nathan), mais sans modifier leur point de vue traditionnel et sans souci des contradictions, notamment dans la considération des soldats comme victimes de la guerre. Finalement, le manuel Belin est le seul à reconstruire entièrement son chapitre du point de vue de l'histoire culturelle. Il introduit donc le concept de « culture de guerre », parle de « la brutalisation des comportements », de « la haine de l'autre » et de « la guerre vécue comme une croisade ». Le point de vue est homogène mais, manifestement, alors que ces auteurs-là sont bien informés, on aurait pu attendre de leur part davantage de prudence et d'objectivité pour enseigner et éduquer des lycéens³¹.

Dans le même ordre d'idée, alors que le programme d'histoire des classes de Première, publié en 2002, ne dit rien, les documents d'accompagnement publiés en juillet 2003 pour la série S prennent

²⁷ - Voir notamment C. Ingrao, « La violence de guerre. Approches comparées des deux conflits mondiaux. Essai de bibliographie introductive », *Bulletin de l'IHTP*, n°73, mai 1999, p. 129-138 et S. Audouin-Rouzeau, A. Becker, C. Ingrao et H. Rouso (dir.), *La violence de guerre, 1914 – 1945*, Complexe, Histoire du temps présent, 2002.

²⁸ - L'absence d'article répondant aux critiques de Cazals et Rousseau par les premiers acteurs du débat est surprenante. Voir aussi les remarques de Rémy Cazals sur la bibliographie du CAPES et de l'agrégation d'histoire publiée par Historiens et Géographes en 2003, <http://www.univ-tlse2.fr/histoire/mirehc/MIREHC-7/Textes/BiblioConcours.pdf>

²⁹ - A. Prost et J. Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2003, p. 140.

³⁰ - Notion bien différente de celle de « paradigme » parce qu'elle permet de montrer que, dans une même période, plusieurs conceptions de l'histoire peuvent se juxtaposer et contribuer à la production de connaissances.

³¹ - Yannick Le Marec, « L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français : le cas de la Première Guerre mondiale » **réf.**

parti, parlent du « consentement et de l'acceptation de la violence donnée et subie », et proposent une bibliographie constituée d'ouvrages des historiens de Péronne. Dans les mois et les années qui suivent, les ressources en ligne, principalement sur les sites académiques, offrent heureusement une présentation plus nuancée de la question et abordent le débat historiographique de manière plus sérieuse³².

Dans cette situation marquée par la difficulté à comprendre les enjeux, voire l'existence, du débat historiographique, il semblait important de proposer une situation permettant aux lycéens de construire une autre conception de l'histoire. Dans notre perspective, il fallait leur permettre d'établir les faits, première étape dans la production d'un discours de vérité, et les mettre face à un problème d'interprétation en introduisant les termes du débat. Deux positions argumentées se détachaient et nous pouvions laisser de côté les autres aspects du débat, personnels, professionnels et géographiques³³. L'important était de montrer que le débat permettait d'apercevoir les positions historiographiques. En effet, tout débat polarise le champ historiographique et le dévoile. Il l'ouvre.

6 – Une situation ouverte

Nous proposons de définir une situation ouverte en histoire par deux critères : l'incertitude de son résultat et la diversité des formes, procédures et démarches possibles. L'incertitude existe pour l'enseignant qui est le garant du caractère scientifique du savoir. Elle existe aussi pour la classe qui doit renoncer au confort du « métier d'élève ». Nous ne nous attarderons pourtant pas ici sur les difficultés de régulation d'une situation ouverte. À propos de l'analyse d'une discussion d'élève, Alain Muller a mis en évidence les conditions pour que le maître ne soit pas dépassé : maîtrise des soubassements épistémologiques des savoirs en jeu, maîtrise des modes argumentatifs spécifiques à un champ du savoir, constitution d'un « espace conflictuel » car il s'agit de faire en sorte que les élèves débattent, c'est-à-dire confrontent des arguments et que ceux-ci aient à voir avec les savoirs en jeu³⁴. L'attention portée à la constitution de cet « espace conflictuel » est importante dans le cadre théorique de la « problématisation » puisque l'enjeu principal est la construction du problème par les élèves. Dans celui de « l'élève-auteur », il s'agit de permettre à chacun d'investir le débat pour situer sa propre argumentation et définir les grandes lignes de son écrit à venir.

Dans les débats menés sur la Grande Guerre, nous sommes intervenus dans la construction du problème en confrontant les élèves aux productions contradictoires des historiens et nous avons prêté davantage d'attention aux procédures mises en œuvre par les élèves pour sortir de l'incertitude. Une des hypothèses de la recherche était que les élèves se donnent comme objectif de construire une textualité aux savoirs en jeu. Nous prenons cette notion de textualité au sens que lui donne Bernard Rey pour qui, à l'école, on cherche à mettre en texte la réalité, avec toutes les contraintes que nous résumons sous la notion de « forme scolaire »³⁵. Voici donc le scénario du travail proposé aux classes.

En 2004, pour entrer dans l'étude de la première Guerre mondiale, la classe a travaillé sur un corpus de documents historiques (documents sources et deux textes d'historiens). Réalisée en petit groupe, une affiche retrace leur conception de la violence de guerre en s'appuyant sur un choix de documents. Les élèves débattaient collectivement de cette question (objet principal de notre observation) puis écrivent un texte personnel de conclusion. En 2005, le scénario a été modifié pour proposer une situation plus favorable au débat. Les éléments factuels ayant été préalablement abordés en cours, les élèves sont invités à répondre à la question « comment les soldats ont-ils

³² - Voir le travail bibliographique du CRDP de Reims : http://www.crdp-reims.fr/memoire/ressources/memoire1gm_revues.htm

³³ - Voir depuis, les explications de Jean Birbaum, « 1914-1918, guerre de tranchées entre historiens », *Le Monde*, 10.03.06.

³⁴ - Alain Muller, « Discussion, responsabilité épistémologique et compétences de l'enseignant : une situation pour enseigner l'histoire », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/am_main/textes/Origine_Homme.html

³⁵ - Bernard Rey, « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n°40, 2003 et « Peut-on enseigner la problématisation ? », *Recherche et Formation*, n°48, 2005.

tenu ? ». Première étape, ils font la liste des éléments qui, selon eux, permettent de répondre. Puis ils élaborent à deux ou trois, un schéma permettant de relier entre eux les facteurs explicatifs choisis dans cette liste. Ces schémas sont présentés à la classe qui fait le constat de la diversité de leurs interprétations. Cet aspect est important. Une situation didactique traditionnelle aurait conduit à la mise en évidence d'une « bonne réponse », en fait une réponse basée sur une des thèses historiographiques en présence ou sur une combinaison des deux, au gré des positions de l'enseignant et de ses lectures. Dans la situation traditionnelle, le « texte » de l'enseignant aurait guidé les échanges et conduit les élèves à lui.

Seconde étape, l'enseignante revient sur trois schémas caractéristiques de la diversité des propositions des élèves. Elle met en évidence les principaux axes des réponses. Puis, dans la deuxième partie de la séance, les élèves sont confrontés à deux textes extraits des manuels de Première³⁶. Ces textes sont présentés comme le reflet d'un débat qui divise les historiens. Les désaccords ne sont donc plus seulement dans la classe, ils sont aussi en dehors de la classe, dans le monde de référence du savoir scolaire. De notre point de vue, le caractère indiscutable des savoirs est fortement remis en cause. Pour nous, la situation est totalement ouverte. Comment vont réagir les élèves pour construire le « texte du savoir » ? Par deux, les élèves discutent, « à partir de leurs réflexions, de la réponse qui leur paraît la plus intéressante ». Puis, la discussion est collective, régulée par le professeur. Elle dure une vingtaine de minutes. Durant le reste de la séance, les élèves écrivent un texte de réponse à la question « comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? ».

7 – Le débat des élèves

Ce qui caractérise les moments de discussion collective auxquels nous avons assisté, c'est l'absence de débat tranché. Les élèves ne débattent pas comme nous l'entendons. Ils n'endossent pas un rôle et restent prudents dans leurs prises de position. Il semble même que leur tendance soit de modifier les termes du débat. Ainsi, malgré la caractérisation rapidement obtenue des deux textes par l'enseignante en 2005 (un texte sur le consentement, un texte sur l'obéissance), ce n'est pas autour de cette contradiction que s'articulent les échanges. Leur démarche s'oriente vers la recherche d'un consensus qui s'établit dans les deux cas par la construction d'une complémentarité entre les textes. Comment expliquer cette attitude ?

Alors que l'enseignante fait référence aux textes et à leurs auteurs, souvent en les nommant, les élèves se situent sur un autre terrain, celui de leur contenu considéré comme la représentation d'un réel, mort et absent depuis longtemps mais suffisamment vif et présent pour qu'il suscite encore émotions et images mentales. C'est sans doute un problème important. L'enregistrement d'un petit groupe dans son travail d'analyse de son corpus documentaire en 2004 l'atteste avec force. Les témoignages de la Grande Guerre et les récits des atrocités agissent encore et les exclamations spontanées et sincères, les invites à parcourir tel document « écœurant », ponctuent régulièrement leur travail collectif. Les élèves recherchent et aperçoivent dans les textes des soldats souffrants et mourants, et même dans les textes très synthétiques des historiens, la part du vivant. Ils s'intéressent davantage à l'expérience combattante qu'au travail d'interprétation des historiens. De ce point de vue, on observe bien le hiatus entre l'enseignante et les élèves sur les enjeux du débat. L'enseignante mène le débat en insistant sur les aspects méta-historiques et épistémologiques des textes. Mais dans les trois débats observés, les élèves ne sont pas d'abord sur les textes. Les textes ne sont d'ailleurs jamais nommés par le nom de leur auteur. Les textes et leurs auteurs sont transparents. Les élèves partent des soldats pour exprimer la diversité de leurs caractères, de leurs sentiments et de leurs points de vue. Ce qui compte, ce sont les effets de réel des textes, la capacité qu'ils donnent à imaginer le passé, et particulièrement ces hommes souffrants. Il est donc logique que les élèves considèrent l'ensemble des arguments que proposent les textes comme l'éventail des

³⁶ Bruno Cabanes, extrait de « Une réflexion d'historien : comment ont-ils tenu ? » *L'Histoire*, juillet-août 2002, et Rémy Cazals et Frédéric Rousseau, extrait de *14-18. Le cri d'une génération*, Privat, 2001

possibilités de compréhension des attitudes des soldats. Et puis les soldats sont aussi perçus comme des individus, avec leur diversité. « C'est vrai que dans les deux textes après quand ça concerne le... je veux dire, il n'y a pas qu'un seul facteur, après ça dépend, on peut dire, des caractères des soldats, parce que y'en a, ils font, comme dit le deuxième texte, ils ont pas le choix et ils ont vraiment pas envie de se battre tandis que d'autres, ils vont plutôt avoir la haine de l'ennemi, des choses comme ça. Je veux dire les deux aspects ils sont présents, autant l'un que l'autre... » D'ailleurs, Antoine Prost estime qu'il est dangereux de ne pas prendre en compte les diversités individuelles. « L'uniforme n'abolit pas les identités », écrit-il³⁷. Quant à François Cochet, il conclut son ouvrage par la complémentarité des notions de contrainte et de consentement. « Les Poilus ont consenti à certains moments alors qu'ils étaient contraints dans d'autres moments »³⁸. Les élèves auraient-ils produit une explication pertinente, proche de celles d'autres historiens ? Il nous semble que la situation n'a pas permis de construire cette distance, cette part d'étrangeté que constitue « le sens de la guerre et de la mort à la guerre » pour les soldats de la Grande Guerre et qui serait difficilement accessible aujourd'hui. C'est une difficulté importante mais cette interprétation fait partie du débat lui-même puisqu'une partie des historiens estime que les témoignages nous permettent d'accéder directement à la réalité des tranchées et l'état d'esprit des combattants. Les travaux d'épistémologie sur la documentation, l'archive, l'image, nous obligent cependant à rester prudents³⁹ mais nous voyons déjà que ce problème est un enjeu fondamental pour l'historiographie et pour la didactique de l'histoire.

Il faut surtout comprendre l'attitude des élèves comme un processus de mise en texte du savoir. Confrontés à la diversité des interprétations, les leurs et celles des historiens, les élèves de Première avec lesquels nous avons travaillé n'ont eu de cesse de construire un cadre de réponse consensuel. Sans exprimer de désaccords profonds ni s'engager véritablement, les élèves avancent prudemment des réponses qui construisent dialogiquement un répertoire argumentaire jusqu'au moment où l'un d'eux exprime le point de vue qui est devenu collectif. Ainsi, en 2005, une élève clôt le processus en affirmant, dans le dernier quart du débat, « Moi, je pense que ... je préfère le deuxième texte parce qu'il défend plutôt, comme on le disait tout à l'heure, l'obéissance ... ils sont obligés de ... alors que le premier c'est plutôt ... il dit qu'ils avaient envie de se battre ». À sa suite, plusieurs élèves expriment leur accord et apportent des compléments souvent retenus par la classe pour construire les écrits.

8 – Des élèves-auteurs

C'est effectivement dans ce cadre que nous avons prévu de terminer la séquence sur un écrit individuel. Le cadre d'écriture proposé aux élèves est le suivant : dans le prolongement du travail de groupe construisant un schéma explicatif puis du débat collectif sur les textes des historiens, les élèves doivent, en tenant compte de leurs travaux, des textes d'historiens et de leurs connaissances, rédiger un texte qui présente leur point de vue. Le texte est non noté, destiné à être analysé par les chercheurs qui avaient enregistré le débat. Texte personnel donc, mais abandonné rapidement dans les mains des chercheurs et non susceptible d'une reprise, d'une réécriture. Texte clos sur une position construite à chaud dans le lieu social de la classe. Ce statut donné aux productions a certainement introduit un biais dans l'écriture mais ce qui nous semblait important était de l'ouvrir et non de produire une situation académique. L'analyse des écrits nous amène toujours du côté des

³⁷ - Antoine Prost et Jay Winter, *op. cit.*, p. 143.

³⁸ - François Cochet, *Survivre au front. 1914-1918. Les Poilus entre contrainte et consentement*, Éditions 14-18, 2005, p. 227.

³⁹ - Citons seulement le dernier paru, Siegfried Kracauer, *L'histoire, des avant-dernières choses*, Paris, Stock, 2006, avec une excellente introduction de Jacques Revel. Et pour comprendre l'importance de Kracauer, Philippe Despoix et Peter Schöttler, *Siegfried Kracauer, penseur de l'histoire*, Éditions de la MSH et Presses de l'Université de Laval, 2006, dans lequel Philippe Despoix développe la thèse de Kracauer sur la relation de l'archive au réel, comparable au hors-champ photographique : « l'archive ne s'insérerait pas dans ce que l'on a l'habitude d'appeler un contexte – qui suppose une continuité et une textualité – mais dans ce qui apparaît, du fait de la discontinuité textuelle, bien plus comme une "hétérogénéité" constitutive », p. 19.

solutions intermédiaires produites par les élèves pour se tirer des situations à risques mais elle révèle aussi une variété d'engagements. À l'écrit, rappelle Dominique Bucheton, « on s'affirme avec et contre les autres, avec et contre les discours disponibles »⁴⁰. Cette idée se retrouve dans les productions des élèves. Ainsi, dans le débat de 2005, l'accord du groupe s'est fait essentiellement autour de trois idées : comme il existe de multiples facteurs explicatifs, les textes peuvent être liés, ensuite, c'est plutôt le deuxième texte, celui qui évoque l'obéissance et l'absence de choix des soldats qui est le plus proche de la vérité. La troisième idée est fugacement évoquée : une élève dit un moment que le premier texte met plus en valeur la « solidarité », valeur positive pour les élèves et qui, de ce fait, autorise à en faire état. On retrouve cette trilogie dans l'argumentation des élèves. Passons sur les deux productions qui ne font pas référence aux textes d'historiens, il en reste 31 qui se répartissent de la manière suivante : 20 construites à travers un lien entre les deux textes d'historiens, 8 construites à partir du deuxième texte, 3 basées sur la notion de solidarité.

Néanmoins cette référence au travail collectif n'exclut pas d'affirmer, plus ou moins finement, une personnalité. Si cette individualité ne peut s'établir en opposition avec les principes généraux sur lesquels le groupe a établi un accord, elle peut exister dans une variante, un prolongement de la réflexion collective. C'est que nous permet de montrer l'analyse des productions qui ont travaillé à la construction d'un lien entre les textes des historiens. C'est en effet dans ce groupe que la diversité des écrits est la plus grande⁴¹. Nous en présentons quatre sans chercher à produire une typologie. Ce choix veut seulement contribuer à mettre en évidence des caractéristiques de l'engagement individuel dans les écrits d'élèves et constituer une démarche didactique de lecture des textes d'histoire des adolescents, suivant en cela un travail engagé depuis des années par les didacticiens du français⁴².

- Amandine dit 4 fois « je » dans son texte d'une page et demie. Elle fait, dès la première phrase, le choix de la « contrainte » : les soldats étaient poussés, « on les obligeait à se mobiliser »... Cette position affirmée, dans la ligne du choix majoritairement émis par le groupe, Amandine construit son texte en accumulant des connaissances issues des deux textes. Elle le dit dans l'entretien : « j'ai pris un peu dans les deux »... « parce que même s'ils s'opposent et même si je suis plus d'accord avec le deuxième, dans le premier il dit des choses qui sont bonnes aussi, donc j'ai pris ».

- Alizée dit seulement une fois « je pense » dans un texte d'une page. Son texte est conçu en deux parties. La première est une synthèse des deux textes dans laquelle elle essaye, comme elle l'affirme ensuite, « de ne pas trop mettre d'avis personnels » avec une phrase charnière : « Je pense que selon les soldats, deux cas de figure se dégagent : les uns se battent avec un certain "plaisir", d'autres n'ont pas le choix ». C'est ce qui lui semble être le sens des deux textes (même si le mot plaisir n'est pas dans le premier texte) et leur assemblage est possible, concevable, parce que, elle l'exprime dès son introduction, il faut distinguer « le soldat » de « les soldats ». La seconde partie est sa réponse personnelle : « la mienne est donc que l'absence de choix, la culture de l'obéissance puis la volonté de vengeance, sont des facteurs déterminants de cette résistance ». Elle reprend l'idée essentielle du texte 2 mais laisse de côté la notion de « plaisir » pour celle de vengeance, plus acceptable sans doute.

- Tout de suite, Gwladys exprime l'idée qui structure sa réponse : on ne peut pas savoir comment les soldats ont tenu parce que cela dépend de l'expérience de chacun. Cette position relativiste est solidement ancrée dans son expérience personnelle : son frère est militaire, il lui a expliqué ce que sont une mobilisation et le départ d'un soldat. C'est à partir de ce point de vue qu'elle assemble les textes. « Ils n'ont pas eu le choix », « c'est leur devoir », « c'est comme ça », commence-t-elle par écrire dans une référence au texte 2, mais « après, je pense qu'il y a l'acceptation » (texte 1). Et puis, « chacun trouve en soi sa raison de vivre » (position de principe).

⁴⁰ - « Devenir auteur de sa parole », *op. cit.*

⁴¹ - C'est aussi parmi ces élèves que nous avons mené des entretiens pour comprendre leur pratique de mise en texte et leur posture d'élèves écrivant de l'histoire.

⁴² - Fabre-Cols Claudine (dir.), 2000, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

- Le texte de Séverine est plus complexe. Les premières lignes de son écrit introduisent l'opposition des historiens mais c'est pour mieux montrer la diversité des facteurs à prendre en compte pour expliquer la conduite des soldats. Les différentes notions des textes sont convoquées, l'argumentation fouille aussi dans les relations entre la France et l'Allemagne avant la guerre. L'implication du sujet est forte et elle ne se limite pas à l'usage du « je » ; l'empathie est réelle pour ces soldats « à peine sortis de l'adolescence ». Le propos est nuancé, ce n'est plus un assemblage de textes mais la construction d'une position, l'exercice d'un point de vue critique sur les textes. Comme elle le dit dans l'entretien, « les textes étaient bien expliqués... je voulais expliquer autre chose ». Mais « c'est dur parce que après on s'écarte des fois de la réalité ou on peut ne pas être assez près de ce qui s'est vraiment passé, mais on peut donner son point de vue... mais c'est à prendre au second degré ».

Ces productions d'élèves de Première nous permettent de comprendre l'intérêt de la séquence prise globalement depuis la réflexion en binôme autour de schémas explicatifs jusqu'à l'écriture d'un texte qui prend position. Dans ce cadre, le débat a tout son sens. Les productions des élèves montrent en effet que, dans une situation ouverte, confrontés à des réponses différentes, les leurs et celles des historiens, les élèves cherchent d'abord à reconstruire un accord acceptable pour le groupe. Cet accord est la mise en texte du savoir, que la forme scolaire exige, répertoire d'arguments validés par le débat, jugés recevables par l'enseignante. Ces arguments se retrouvent de manière plus ou moins habile dans les écrits et constituent la première face des productions. Mais acceptable ne veut pas dire monolithique. Les écrits personnels utilisent ce répertoire pour situer leur réponse dans le cadre du savoir construit collectivement mais leur mise en texte individuelle montre ensuite la grande variété des approches. Expériences, mémoires et connaissances personnelles viennent constituer la seconde face de l'écrit et révèlent la capacité d'engagement des élèves.

On pourra toujours s'interroger, et c'est nécessaire, sur la pertinence de l'argumentation individuelle et sur la complétude de la réponse. Rappelons seulement que, dans cette situation expérimentale, l'objectif n'était pas de produire un écrit dans le cadre d'une norme scolaire mais de confronter les élèves aux difficultés d'interprétation qui constituent le cœur de l'écriture historique. La forme scolaire, que l'on a réduite ici aux contraintes de la mise en texte du savoir, explique en partie ce que nous avons observé dans le débat et relevé dans les écrits. On devra s'interroger aussi sur l'intérêt à situer les élèves dans une perspective d'écriture personnelle. L'école fait peu de place aux mémoires et aux expériences individuelles, sociales. Avec les connaissances acquises, ces éléments constituent pourtant les déterminants essentiels des réponses. Enfin, comme nous avons tenté de le montrer dans ce bilan, les questions persistent sur la didactisation du débat et plus généralement des situations ouvertes. Le cadre choisi de « l'élève-auteur » n'est pas pertinent dans toutes les situations. Avec le recul, nous mesurons l'importance de la problématisation pour questionner les choix des historiens et décoder leurs positionnements et leurs interprétations.